DOCUMENT RESUME

ED 428 547 FL 025 733

AUTHOR	Francois, Frederic
TITLE	Apprendre a raconter? Comment lisons-nous les textes des auteurs eleves (Learning To Tell Stories? How Do We Read the Texts of Student Authors)?
ISSN	ISSN-1010-1705
PUB DATE	1998-00-00
NOTE	16p.; In: Language, etayage et interactions therapeutiques: Actes du 5eme colloque d'orthophonie/logopedie (Language, Scaffolding and Therepeutic Interactions: Proceedings of the 5th Colloquium on Speech Therapy and Speech Pathology) (Neuchatel, Switzerland, September 25-26, 1998); see FL 025 722.
PUB TYPE	Journal Articles (080) -- Reports - Research (143) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE	French
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n29 p169-182 Dec 1998
EDRS PRICE	MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adolescents; Case Studies; Classroom Techniques; Evaluation Criteria; Foreign Countries; Junior High Schools; Language Research; Linguistic Theory; Reading Strategies; Teacher Attitudes; *Writing Evaluation; *Writing Exercises; Writing Instruction
IDENTIFIERS	Scaffolding

ABSTRACT

The ways that adults have of reading and interpreting students' writing are examined, using for illustration six writing samples of one 13-year-old student. The student's instructions were to tell, in writing, an imaginary story, a true story, a personal history, a favorite dream, the most awful nightmare, and the worst memory. Different attitudes the adult brings to the task of reading student writing are discussed, including both structural issues and interpretations based on the genre, the student's approach, and the response elicited by the text. Implications for classroom teaching and for the teacher's relationship to the learner are considered. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 169-182

Apprendre à raconter? Comment lisons-nous les textes des auteurs élèves?

Frédéric François
Professeur émérite, Université Paris V

ED 428 547

BEST COPY AVAILABLE

FL 025 733

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.
Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Esther Py

2

1

BEST COPY AVAILABLE

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 169-182

Apprendre à raconter? Comment lisons-nous les textes des auteurs élèves?

Frédéric François
Professeur émérite, Université Paris V

Our starting point is to enquire into the type of help which a teacher/adult might offer to pupils endeavouring to write stories (in the classroom). As is the case when teachers scaffold children's efforts, the adult knows full well what the child 'should' produce, yet what the child produces does not conform to the adult 'norm'.

This essay is an attempt to analyse some of the attitudes which an adult might adopt when reading narratives of this kind.

Using examples from texts on a variety of topics produced by a child of thirteen, this analysis attempts, as a priority, to capture the 'flavour' of the various texts as a function of the different topics chosen.

Introduction

On voudrait tout d'abord s'excuser d'une certaine déviation par rapport au titre du colloque[1] L'analyse des interventions effectives est maintenant monnaie courante, l'étude de l'effet à long terme de l'action du pédagogue ou du logopédiste, de « l'étayeur », reste difficile. Il m'a semblé qu'entre les deux se pose la question de la façon dont les textes de l'enfant font sens ou effet sur nous, ce qui conditionne, en principe, nos modalités d'étayage.

Le corpus qui sert de base à cette étude est constitué de cinq séries de textes écrits par des élèves de 6ème de banlieue parisienne en difficulté scolaire. Ils ont été recueillis dans le cadre d'un « Centre de Documentation et d'Information » par la bibliothécaire, sans qu'on puisse bien sûr évaluer l'influence exacte de ce cadre particulier, et produits individuellement, en temps libre, avec l'assurance qu'il n'y aura ni note, ni confrontation publique. Je ne sais pas si les thèmes proposés (ou certains d'entre eux) étaient ou non proches des thèmes proposés en classe. Plus généralement, j'ignore comment s'est constituée la compétence spécifique des auteurs.

Ces thèmes ont été, avec des variations liées, par exemple, au refus ou à la déviation par rapport à tel thème:

1 Le titre annoncé au colloque était: « Apprendre à raconter. A quoi servent les modèles? »

— raconte-moi une histoire imaginaire,
— raconte-moi une histoire vraie,
— raconte-moi ton histoire,
— raconte-moi ton plus beau rêve,
— raconte-moi ton cauchemar le plus horrible,
— raconte-moi ton plus mauvais souvenir.

Le problème général était, à l'origine de ce travail, celui de l'étayage indirect, fourni non pas par les modèles, mais par le changement de champ discursif introduisant à la fois des changements de thème et des changements de mode de mise en mots. Disons que ceci reste l'idée centrale de ce texte: ce à quoi nous avons à faire c'est au fil intelligible qui relie ce dont on parle et la façon dont on en parle, sans qu'il y ait là une nécessité déductive.

On présente les textes d'un enfant particulier (en mettant entre parenthèses le problème de sa comparaison, dans un autre cadre, avec les textes d'autres enfants): donc un élève de 6ème, âgé de 13 ans, dans un collège de la banlieue parisienne.

Textes

Raconte-moi une histoire extraordinaire

il était une fois un petit garçon qui s'appelai
Sangoku. Il venait d'une n'autre planéte qui s'appelait
la planète vegeta. Le non de la planete vien du
fils du roi le fils s'appelait vegeta. Alors Sangoku
etait venu sur terre pour detriure la population
humaine mais un jour il tombat sur la tête et perdit
connaissance. Il avait changé d'avis maintenant
il veut la défendre. Et c'est comme ça qu'il fit connaissance
avec des gens. La première personne qu'il avait rencontré
était une fille elle s'appelait Bulma la deuxième était
un garçon il s'appelait Krilm la trosième était un vieux
qui avait plus de 200 ans c'etait Tortu génial etc...
Et eux quatre vont faire plein d'aventure ensemble.

fin

Raconte-moi une histoire vraie

jabite dans une cité assez dangereuse au cité Basse
Et au cité Basse il y a huit grande tours de quinze étages.
Et jabite l'une d'en trelle et jabite au 10ème etage et dans
ma tour il y a deux ascenseur et les deux marchait pas.
Alors j'ai du monter 10 etage apier.

Fin

Raconte-moi ton histoire

Au début de l'année scolaire 1995 et 1996. Je travaillait très mal alors ma Maman avait décider de me mettre en pension chez ma grand-mere pour amelioré mes notes. C'etait l'enfer pas le droit de parler a table, pas le droit regarder la télé a table sauf pour le journal. J'avais pas le droit de jouer avec ma chienne ISIS parceque elle avait des puces. Je devais manger à midi et le soir à 19 h. Javais pas le droit de rester plus de 5 minute dans ma chambre sauf pour dormir et faire mes devoir. Je ne devais pas ariver en retard après l'ecole. Je nai pas aime sa et sa a durée tous un trimestre.

FIN

Raconte-moi ton plus beau rêve

mon beau plus rêve est un rêve raisan c'etait que le collège brûle je prefaire le college je prefaire la Primaire ou alor dormir chez moi.

Raconte-moi ton cauchemar le plus horrible

mon cauchemar le plus horrible c'est passé il y a 2 ans. Je vivait chez ma grand-mère en chanrente Maritime à Meschers pendant les vacanse. c'estait a Meschers il y avait des grand mere partout dans Mershers. Caque grand-mère avait 2 loups avec eux. Il y tuait tout le monde alors moi j'ai courru che mes grands-parents. J'ai vu mes grand-parents alongé sur le lit j'ai cru qu'il dormait mais il était mort. Je ne le savai pas alors je suis monté dans ma chambre. Et j'ai vue un fauteuil roulant il y avait un grand-mere morte. Et sur elle il y avait un papier il y avait écrit j'ai tuer tes grands-parents maintenant c'est ton tour mes loups s'occuperont de toi. Je suis redecendu en bat et les loups étaient là. Alor ils mon sauter desue et il mon tuer.

Raconte-moi ton plus mauvais souvenir

mon plus mauvais souvenir c'était d'avoir oublier de metre la lesse à ma chienne dans la voiture. Et en sortant de la voiture ma chiene ISIS avait couru sur la route. Et un camion l'avais écraser. Mais heureusement elle est en vit sans aucun tequels.

FIN

On a transcrit les fautes d'orthographe, qu'on commentera très peu. On est loin d'une « dysorthographie grave ». Par exemple, pratiquement pas de faute de segmentation et, à mon sens, pas de gêne réelle à l'identification des unités. Cela dit, la « compétence textuelle », on le sait, est bien indépendante de la compétence linguistique telle que l'orthographe la manifeste.

On notera également, puisqu'on aborde les problèmes du « fortement codé », que si les marques d'identification des grammaticaux sont assez largement fautives, les structures syntaxiques elles-mêmes sont sans gros problème.

Enfin, la présentation graphique nous rappelle que les organisations sous forme de paragraphe ou plus généralement tous les passages à la ligne sont absents. Sauf le mot *Fin* en fin de texte, les textes sont écrits en continu, ce qui n'est pas non plus vraiment gênant.

Interprétations

On pourrait dire que pour une part l'interprétation est ce qui fait fonctionner un texte, qui, après tout, pour quelqu'un qui ne sait pas lire est un paquet de gribouillis. Cette interprétation est d'abord inconsciente au sens où certes un résultat conscient est atteint, mais on ne sait pas comment. De même qu'est inconsciente la façon dont les idées nous viennent.

C'est ce qu'on peut ou doit faire d'un texte à partir des signes, soit dans les règles générales de toute interprétation, soit dans l'interprétation qui sera celle d'un sujet particulier, étant bien entendu — c'est justement ce qui fait l'opacité et l'incertitude de l'interprétation — que je ne sais jamais, quand j'interprète, si celui qui perçoit « en moi » est la raison humaine, l'idéologie d'une époque, moi dans ma « nature profonde » ou dans ma particularité du moment...

On propose que l'impossibilité de distinguer générique et particulier est le premier trait du monde où se place l'interprétation. Le fait même qu'un récit (ou une description) puisse avoir un titre (ou se réduire à une nomination) indique en quelque sorte qu'il s'agit là d'un particulier qui a néanmoins quelque chose de générique. Il me semble que ce va-et-vient entre le particulier et le générique est une des caractéristiques fondamentales non seulement de la compréhension de tout récit, mais aussi de ce que nous vivons nous-mêmes hors récit. Ou plutôt, il y a sans cesse du « être comme »: un événement, une personne, un amour peuvent ressembler à tel autre sans être pour autant rangés sous une catégorie. On peut douter que nous ayons une relation à la femme, la beauté, la justice, la digestion en général, à chaque fois plutôt nous lisons du générique à travers le particulier. Éventuellement le générique nous empêche de saisir une particularité. Éventuellement, c'est le contraire. Et cette situation est ce qui fait le premier aspect de l'incertitude inévitable de la vie interprétative. Et bien évidemment, cette relation de ressemblance n'est pas en elle-même vraie

ou fausse, mais seulement partagée ou pas, « révélante » ou pas pour celui qui la perçoit ou pour un tiers.

Notre interprétation explicite part de cette interprétation « inconsciente » ou spontanée. Mais on a conscience qu'il ne saurait s'agir ici d'une analyse « vraie ». Une façon parmi d'autres d'éclairer des textes, de tourner autour de ce qu'ils ont, comme toute réalité, d'irréductible au discours qu'on fait sur eux. Mais il est sans doute préférable de présenter les différents niveaux d'interprétation à l'occasion des textes dont on voudrait parler.

Il n'est pas possible d'établir une liste stricte des types d'interprétation. On propose néanmoins les suivants:

1. Une *pré-inteprétation linguistique*

On dit pré-interpétation, car il ne s'agit pas de certitudes structurales, mais que les interprètes y sont en principe équivalents. On l'évoque rapidement.

a) Tout d'abord, on identifie des unités, on les rétablit éventuellement à partir de leur forme et on les regroupe. Nous n'avons pas de difficulté à rétablir « récent » dans le plus beau rêve ou « préfère » ou l'inversion « beau plus rêve ». Ou c'est ce qui nous permet dans le dernier texte de rétablir « séquelles » et non *tequels*.

b) Le second niveau serait celui des affinités locales, ce qui fait passer du sens potentiel des unités à leur sens ou plutôt à la relative limitation de leur sens dans tel message. Pour employer un terme d'Eco, « normalement » certains mots narcotisent les sens potentiels des autres. Après tout, « beau » ne signifie pas la même chose appliqué à une cafetière ou à une femme. Normalement nous ne sommes pas platoniciens. Nous n'avons pas besoin d'un sens supérieur de « beau » ou de « juste » qui recouvrirait tous les usages de ces mots. Nous avons au contraire affaire au jeu-travail qui relie un sens qui domine en fonction des mots qui viennent autour et des autres sens plus ou moins mis en sommeil. Cela quand tout va bien. Ainsi, c'est par exemple dans le dernier texte ce qui m'oblige à narcotiser le sens qui pour moi est prégnant dans *écraser* « écraser définitivement ». Dans d'autres cas au contraire, quand les affinités ne jouent pas, le mot nous fait rire ou nous scandalise... Ainsi, dans le troisième texte, il ne nous semble pas que c'est tout à fait « l'enfer »...

c) *Implicites*. Tout énoncé est « compris » comme renvoyant à autre chose que lui. Ainsi on n'a pas besoin pour comprendre l'enchaînement que soient explicitées les raisons pour lesquelles il y a un lien entre « mettre en pension chez ma grand-mère » et « améliorer mes notes ». Ce que Barthes désignait en parlant de relation d'analyse-

catalyse. On peut parler d'implicite homogène: tout texte peut toujours être expansé ou réduit. (Et on peut ajouter qu'il restera toujours un résidu de non dit).

On pourrait aussi parler d'implicite hétérogène quand un genre d'énoncé renvoie à un autre genre d'énoncé ou à un état de choses différent. Je n'ai pas besoin de propositions psychologiques explicites pour saisir pourquoi le cauchemar fait peur. C'est même le contraire.

C'est ce qui montre qu'on n'apprend pas d'un côté la langue, de l'autre une certaine culture. Car ce que c'est que la demande de travail scolaire ou ce que sont les grands-parents ne relève pas de « la langue » au sens strict. On pourrait dire que toute proposition particulière renvoie à une proposition générale qui va faire que raconter « j'habite dans une cité assez dangereuse » est banal pour certains ou renvoie à « l'ordinaire des autres ». On notera que ce banal est saisi comme atmosphère rendant probable telle ou telle suite, est propositionnalisable, pas obligatoirement dit sous forme de proposition. On notera aussi qu'il n'y a pas ici de séparation entre le factuel et l'évaluation, le cognitif et l'affectif.

d) On pourrait opposer alors dans le cadre de la pré-interprétation le « textuel » au « linguistique ». Même si cette dichotomie est fragile. Puisque la prise en compte des affinités et des implicites ne concerne pas les phrases au sens abstrait de la grammaire, mais des énoncés en situation. Reste que, tout simplement, le texte dans son déroulement comporte des effets de permanence ou de déroulement qu'on ne rencontre pas dans les énoncés simples. (Que le texte soit segmenté ou non en phrases, c'est une autre affaire).

d1) Il y aurait ce qu'on pourrait appeler les dominances et les affinités globales. Avant la possibilité de suivre des mouvements, il y a les conditions minimales de l'intelligibilité, ainsi dans les contraintes de l'identité des personnages, de la succession, de l'unité du monde cadre. Contraintes qui peuvent évidemment disparaître dans le monologue intérieur ou le récit de rêve. Ainsi dans le premier texte, manifestement, le présent « il veut la défendre » passerait dans un récit normé pour une forme de discours indirect libre, ici, on ne sait pas, il s'intègre. Il s'agit des rétroactions du texte dans son ensemble sur les éléments.

d2) Le texte comme hétérogène codé: on pourrait distinguer d'abord les mouvements codés narratifs; ceux sur lesquels la théorie a le plus insisté; dans l'histoire imaginaire, l'opposition entre présentation-

maléfice (désir de détruire), accident, qui transforme le désir de mal en désir de bien; rencontres et série euphorique.

De même dans le plus mauvais souvenir qui s'organise sur le mode catastrophe-rattrapage.

2. L'*interprétation proprement dite*

On pourrait isoler les éléments suivants:

a) *L'interprétation situationnelle*, au sens de relation à la situation de communication et plus précisément à la consigne.

Plus que dans le cas des livres, où, le plus souvent, nous ne savons pas à quelles contraintes l'auteur a été soumis, ici nous avons la contrainte de la demande explicite, de la consigne et de la réponse. Formellement dans trois textes sur six l'enfant reprend la formulation de la consigne. Et dans les trois autres textes, deux fois il répond par une formule codée qui « colle »:

Raconte moi une histoire imaginaire... Il était une fois.
Raconte moi ton histoire... Au début de l'année scolaire 1995 et 1996.

Et dans le dernier, tout va dans le sens de « l'histoire vraie »:

Raconte-moi une histoire vraie: j'habite dans une cité assez dangereuse...

Bien que « ton histoire » devienne « un élément remarquable de mon histoire » et que le plus beau rêve s'élargisse en fonction même des deux sens de « le plus beau rêve », on peut dire que les consignes sont suivies. Bien entendu, le détail des textes ne dépend pas de façon aussi stricte de la consigne.

On ne connaît pas le cadre exact de l'interaction. On pense, on y reviendra, qu'une plus grande liberté que dans le cadre scolaire strict, en particulier en ce qui concerne la longueur exigée et le temps disponible, a contribué au résultat.

b) On parle en revanche d'*interprétation interne* pour désigner celle que l'on fait en tant que sujet particulier, on l'espère capable de rendre explicite l'effet de signification globale qu'il ressent. C'est celle qui me semble centrale.

— Tantôt, l'effet dominant, me semble-t-il, sera de percevoir le *texte comme homogène, fermé*.

En particulier dans le cas des textes brefs, c'est le fait de ne pas en dire plus qui produit l'essentiel de l'effet. La vie de banlieue qui se dessine dans « raconte-moi une histoire vraie » et surtout dans le cas de « le plus beau rêve », la place du sujet par rapport à l'école.

— En revanche, le texte peut produire un effet spécifique d'abord par le *mélange de sous-genres différents*. Ici, on a souvent le sous-genre de la répétition dans la trame globale de la narration. Répétition des personnages rencontrés dans l'histoire imaginaire, des raisons pour lesquelles « c'est l'enfer » chez les grands-parents ou accumulation des grands-parents et des loups dans le cauchemar. On peut noter que répétition, accumulation ou gradation constituent la caractéristique commune aux trois textes relativement longs.

— Ce mélange peut aussi se présenter comme modification. Après tout, ce qui fait fonctionner l'histoire imaginaire, c'est non seulement l'accumulation finale, mais le fait que ces rencontres ne sont plus narratives à proprement parler. Elles constituent une fin en soi. De même, le cauchemar mélange les grands-parents « réels », les loups « fictifs », la multiplication fantasmatique des grands-parents et des loups, et le déplacement, l'errance du héros, condamné à retrouver partout le même, jusqu'au summum, sa propre mort.

Dans « raconte-moi ton plus beau rêve », « rêve » renvoie au fait que c'est un rêve au sens de rêve nocturne qui a bien eu lieu. Mais en même temps, c'est un beau rêve, quelque chose que l'on désire dans la veille. D'où le mouvement entre deux genres localisant le discours dans deux mondes, celui de l'indication d'un souvenir « j'ai rêvé ». D'autre part, le commentaire d'un état vigile permanent, accompagné d'une comparaison simple « je préfère la primaire » et d'un élément opaque « ou alors dormir chez moi ». Cela peut renvoyer soit au fait que pour aller au Collège, on m'a envoyé chez les grands-parents et alors « dormir » est narcotisé, rendu équivalent à habiter, ou bien au monde où « je préfère dormir », qui doit être pris au sens absolu.

L'interprétation peut être sensibilité à l'ensemble du texte, à son allure même ou être plus locale, liée à tel mot ou élément. Ainsi, il relève de la logique textuelle anonyme qu'un texte comporte une clôture. Mais il n'était pas obligé que cette clôture frappe par sa brièveté même dans:

« alors j'ai dû monter dix étages à pied »,
« je n'ai pas aimé et ça a duré tout un trimestre »,
« ... ou alors dormir chez moi »,
« Alors, ils m'ont sauté dessus et ils m'ont tué »,

ou avec une ouverture sur l'avenir:

« et eux quatre vont faire plein d'aventures ensemble ».

De même que la conclusion de l'histoire du chien frappe par son contraste avec la « faute » du début.

Plus généralement, on peut dire que les points nodaux, les arrière-fonds, les répétitions dessinent une allure, un style, une façon de se présenter soi et le monde qui distingue le texte d'un ensemble informatif traductible. Si le style fonctionne comme mouvement, il nous donne la relation d'un auteur et de son monde. Si nous le percevons seulement comme caractéristique de quelqu'un ce sera une « compulsion de répétition », ce qui permet de reconnaître ou d'écrire des « à la manière de ».

L'« histoire imaginaire » n'est pas extraordinaire. Mais le mélange de l'autre planète, des noms bizarres, des inversions dont on a parlé, des rencontres bénéfiques dessinent un domaine-monde séparé et euphorique. On pourrait dire que le premier texte comporte l'intégration métaphorique du schème du récit imaginaire d'aventure fondé sur la scène, la menace et la transformation. Cela se fait sous forme de récit complexe, puisque la transformation du méchant en bon se fait à la suite d'un accident (sous-récit). D'autre part que la transformation en bon s'accompagne de la rencontre. Egalement selon un schème générique: rencontrer une personne de l'autre sexe, un pair, un personnage étrange, ici un vieux et avec l'« habileté » de clore par une fin ouverte. Comme dans les autres textes, on entend ici par habileté la capacité à trouver un accord entre le déroulement global et tel organisateur local. Comme dans tout maniement de langue, on ne peut jamais savoir si on est du côté de la planification explicite ou si « ça lui vient ».

De même que ce n'est pas un seul élément qui fait du cauchemar un « bon » cauchemar, mais à la fois le thème familial, les grands-parents, son lien aux loups et à la mort, l'intensification par répétition, l'étrangeté de la promenade, le rôle de l'erreur du sujet, la fin par sa propre mort.

c) *Interprétation* et « *intertextualité* »: ceci renvoie à l'impossibilité de percevoir un texte en lui-même indépendamment de sa relation à « d'autres textes ». Le terme au sens strict peut désigner les renvois explicites d'un texte à un autre. Ici, il renvoie surtout aux autres textes du même auteur. Renvois référentiels, par exemple à Isis dans « ton histoire » et dans « le plus mauvais souvenir ». Ou aux grands parents dans « ton histoire » et le « cauchemar le plus horrible ». Ou le renvoi

contrasté du lieu idéal de l'histoire imaginaire au lieu réel de la cité. Et de celle-ci au village des grands parents. Plus largement, même si on n'a pas de temps pour l'exposer ici, les renvois vont se faire entre copies qui ne sont pas destinées à cela. On notera que quel que soit le désir d'objectivité, l'ouverture de ce cadre interprétatif contribue aussi à rendre forcément les interprétations différentes.

d) On pourrait parler d'*interprétation externe* par renvoi à l'auteur, à ce que l'on sait de celui qui parle ou écrit. Ce qui est « naturel ». Mais ici il y a inversion sémiotique. Il s'agit d'un savoir second: on éclaire ainsi un texte, on ne déduit pas ce qu'il va dire, c'est une explication rétrospective.

D'autre part, elle est partielle: tel ou tel aspect sera mis en relation avec la situation du sujet écrivant. Par ailleurs, elle n'est que probable. Cela dit ces textes n'ont pas pu être écrits au XVIIème siècle. Si on vous disait qu'ils ont été produits par un écrivain imitant le discours d'un enfant ou par des petits Américains imitant le discours de petits enfants français, ce ne serait pas radicalement impossible, mais hautement invraisemblable.

Mais après tout, de même que nous connaissons les portraits de Clouet et d'Holbein et non les modèles, de même cet auteur nous est donné par son texte davantage que par un savoir « direct ».

De toute façon, il est sans doute rare que nous ayons une lecture qui ne tiendrait aucun compte de l'auteur réel. Mais « auteur réel » qui ne se définit pas par son appartenance pure et simple à son monde. Il apparaît dans sa distance. Un peu comme les romans du Moyen-Âge peuvent signer le Moyen-Âge finissant ou que les récits des tranchées de la guerre de 14 sont toujours de quelqu'un qui y a échappé. Ou plutôt, de toute façon, il n'est pas dans la situation exacte de celui qui n'a qu'un rapport direct à la boue, à l'angoisse, au temps qui traîne... .

Mais qu'il s'agisse de Moyen-Âge, de tranchées ou d'élève de banlieue ce n'est pas de l'individu dont il s'agit. C'est d'un personnage-auteur typique-générique. Un peu comme chacun a fait l'expérience de la solitude, mais qu'en chacun, le lieu, le temps, la nature de la relation solitude-isolement n'est pas semblable.

Si l'on commence par les trois textes courts, ils renvoient tous à un quelque chose de réel, avec un degré de spécificité qui serait sans doute:

le plus mauvais souvenir,
l'histoire vraie,

le plus beau rêve.
« Ton histoire » aussi;

et le cauchemar se tisse autour des personnages des récits réalistes.

En même temps, pour aucun d'entre nous, cette réalité d'un garçon typique-générique n'est pas complètement étrangère. Elle n'est d'ailleurs pas très différente de ce que serait le récit d'une « jeune fille » dans la même situation (encore qu'à l'aveugle, je pense que vous auriez deviné qu'il ne s'agit pas de petites filles).

e) Et puis il y aurait l'*interprétation* qui relève davantage de ce qu'on peut appeler « *réponse* ». La façon dont cet autre nous attire nous repousse, nous inquiète, nous intéresse. Il ne s'agit pas d'« identification ». Plutôt de « communauté-distance ». Si nous sommes un « sujet » c'est que nous sommes un-pluriel, espoir, fiction souvenirs, possibilités annulées. De même que cet alter ego qui se dessine en face de nous.

On peut alors se demander s'il n'y a pas d'autres types possibles d'interprétations. En particulier celles qui cherchent une vérité cachée sous le contenu manifeste. Ce n'est pas mon affaire. Il est sûr que la tradition religieuse a été de rechercher sous le texte narratif des vérités abstraites qui pouvaient être dites dans un autre langage. Au moins à ses débuts, la psychanalyse a tendu à rechercher une telle vérité cachée. On peut penser au contraire que ce qui se manifeste dans le mouvement d'un texte, dans l'allure de quelqu'un est plus sa vérité qu'une description objective ne pourrait donner. On ne peut pas prouver qu'on a raison. Peut-être que le tempo, l'allure, au delà de la division de l'âme et du corps est la réalité de chaque personne. Ce qui n'exclut pas que chacun ait un tempo de tous les jours et quelque chose de différent qu'il ne connaît pas lui-même dans les situations d'exception. Mais c'est une autre histoire. Il ne s'agit pas d'une réalité cachée, mais d'une façon de faire sens.

Interprétation, créativité et dialogue pédagogique

On voudrait insister sur le lien intelligible mais non déductible entre le thème des textes et la façon dont ils sont mis en mots. Il me semble que c'est autour de ce point qu'on lit les auteurs en tant qu'auteurs. C'est-à-dire en sujets comme lieu d'un processus qui pour une large part dépasse leur volonté consciente de raconter ou ce qui est exprimable sous forme de règles comme par exemple le respect d'un ordre intelligible début-milieu-fin.

Ainsi dans le premier texte le recours à l'imaginaire partagé de la science fiction, la rencontre que je perçois comme reprise individuelle de l'imaginaire collectif et enfin même la fin non précisée. Il n'y a pas de lien nécessaire. Après tout, les textes concernant sa propre vie pourraient se terminer sur une fin ouverte, seulement voilà, ils ne le font pas.

Le second texte se caractérise par la dramatisation silencieuse, la répétition des données quantitatives. L'utilisation comme destinée, ce qui va de soi « cité basse ».

Le troisième présente un autre type d'accumulation. Celle de « c'était l'enfer ». Je comme représentant du groupe peut trouver que ce n'est pas tellement l'enfer que cela. Mais en même temps le rôle du chien, de la télévision ...

On a déjà parlé du quatrième. On pourrait encore insister sur tout ce qui fait que le texte n'illustre pas une réponse codée au thème du « plus beau rêve ».

Le cinquième comporte l'accumulation, le mélange de thèmes réels et irréels, l'errance, le sentiment d'impuissance et de fatalité, quelque chose qui n'est pas forcément « du cauchemar », mais est en forte affinité avec lui. De la même façon, il y a affinité globale, mais non déductive entre la trame du dernier récit et son thème. Les autres textes pourraient nous faire attendre quelque chose de plus catastrophique...

Et si nous adoptons davantage un point de vue pédagogique, on dira que, certes, d'autres enfants du même âge font moins de fautes d'orthographe et sont plus capables de faire des textes longs et syntaxiquement compliqués, mais qu'apparaît ici la capacité de « signifiance », de « sens textuel » au sens de faire travailler la relation entre l'extra-textuel, le montré et la façon de le mettre en mots, comme ce qui se dessine à travers les mouvements d'un texte. Que ce soit justement dans la minimalité des textes 2, 4 et 6. Ou au contraire dans la logique de l'accumulation des textes 1, 3 et 5. En notant que puisqu'il y a là des logiques textuelles opposées, les normes au nom desquelles on pourrait les juger seraient aussi des normes opposées.

Nous ne pouvons en tout cas entrer dans la dichotomie code restreint-code élaboré, puisque la brièveté, le discours minimum sont ici des façons manifestes de faire sens.

Il me semble que cette histoire a plusieurs morales.

La première: un sujet supposé en échec peut se mettre à écrire, de façon que je suppose satisfaisante pour « nous ».

La seconde: ici le rôle de l'adulte a été, me semble-t-il, double. D'une part, la création d'une zone potentielle d'audition. D'autre part, d'une zone potentielle de création en proposant des champs, des pré-thèmes qui prendront sens précis par la suite, des zones où ce que sait faire le sujet entre en interaction avec un « à dire » qui est tel qu'il résiste.

La troisième: en dehors de quelques transgressions de la norme linguistique, ces textes fonctionnent différemment, ne peuvent être jugés à la même aune.

La quatrième: bonheur textuel. Un conte est dit avec une façon de dire qui n'est pas qu'une variante. C'est le corps du sujet parlant dans son rythme, son allure qui dit de telle ou telle façon. Mais il en est de même pour l'écrit lu. Certes, il y a une compréhension-traduction minimale: un texte intelligible est un texte qu'on peut traduire dans ses propres mots. Mais au-delà de cette compréhension-intelligibilité, on se laisse pénétrer par l'atmosphère de l'autre ou plutôt par quelque chose qui est entre l'auteur et nous. Et il y a aussi la réaction-réponse. Tout ce que le texte produit en nous, mais qui n'est pas « de lui ».

On pourrait alors revenir sur la question programmée et déprogrammée. Où sommes-nous, nous les adultes, à l'égard des enfants? En notant que le « linguiste » va ici assurément au-delà de sa compétence reconnue. Mais en ajoutant (soupçon d'agressivité) que c'est ici l'affaire de tous et de personne, pas de tel ou tel spécialiste et qu'on rencontre plein de vérités partielles plus qu'une vérité.

— Porteurs de modèles? Sûrement, au sens où les enfants n'ont pas affaire à la langue ou à la culture, mais à des parleurs acteurs spécifiques. Même si très tôt le « on » de la télévision, de la rue, de la rencontre joue aussi ces rôles. Même si ces modèles sont heureusement l'objet d'écarts, de révoltes.

— Porteurs de la loi? (ils ont besoin de limites, les pauvres petits). Mais ça reste vrai, si on n'en fait pas l'alpha et l'oméga.

— Porteurs aussi de notre propre imaginaire dont l'enfant est le support. L'enfant est le contraire de notre mortalité plus proche. Ou bien celui qui réalisera ce que nous n'avons pas su faire. Ou encore celui qui n'est pas soumis à nos propres ambitions.

— Porteurs du dialogue de fait: auditeurs, dont la complaisance permet de parler ou d'être seuls face à la page de papier (sans doute comme ici). Ou au contraire dont l'attente bloque.

Face à une analyse centrée sur le triangle familial ou ses équivalents, il faut rappeler comment une quatrième figure, celle des pairs ou

celle des plus jeunes entraîne précocement d'autres façons d'être, de se conduire.

Sans parler de tous les aléas qui vont faire que les adultes vont être des reprises des premiers modèles ou au contraire modifier tout cela. Et tout ceci se passe dans la « réalité psychique », qui n'est pas oui ou non, comporte du possible, de l'indicible plus que du dit, manifeste, des mouvements de soi par rapport à soi, du thématisé et du non thématisé, du facile à dire et du difficile à dire (du trop facile à dire aussi), peut-être quelque chose qui s'éclaire un peu par la dichotomie local-atmosphérique.

Tout cela nous donne le cadre des difficultés du métier de pédagogue (au sens large, y incluant le parent éducateur ou le logopédiste).

Mais ces difficultés générales se retrouvent aussi sur un plan technique, local parce que les énoncés de l'enfant peuvent toujours être pris à des niveaux différents, normés ou pas. En ajoutant que moins ils sont prévisibles, plus notre capacité à juger, à évaluer devient difficile. Un peu comme nous pouvons toujours, face à quelque chose que nous ne comprenons pas, faire porter l'incompréhension à l'autre ou à nous.

Si l'on admet que la littérature est la multiplication de la possibilité de la circulation entre des mondes différents alors oui, l'enfant est précocement littérateur, ce qui n'est pas autre chose que, sous la forme réglée et distanciée de l'écrit, la possibilité donnée en chacun d'être dans des mondes différents ou surtout de ne pas pouvoir ne pas y être.

Cela par des mouvements qui sont toujours non le fait de la langue, mais ce qui se multiplie par la langue, qui ne fonctionne que parce que le cours du monde et la façon dont nous sommes donnés à nous-mêmes n'est pas de la langue, en tout cas au sens usuel.

Si le texte de l'enfant peut (doit?) être lu selon des fils multiples, on voit mieux les dangers de l'étayage fondé sur une lecture univoque, trop pressée de normer.